



# Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Éducation musicale au collège

Odile Tripier-Mondancin

## ► To cite this version:

Odile Tripier-Mondancin. Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Éducation musicale au collège. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, AREF 2013 : Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Aug 2013, Montpellier, France. hal-01121425

**HAL Id: hal-01121425**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01121425>**

Submitted on 1 Mar 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Education musicale au collège

Le contenu '090 - *Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Education musicale au collège*', de type 'Communication', a été mis à jour.

Soumis par [Odile Tripier-M...](#) le jeu, 25/07/2013 - 17:59

Last updated on mer, 04/12/2013 - 17:26

Odile Tripier-Mondancin,

LLA Créatis (EA 4152)

Université Toulouse II Le Mirail, ESPE Académie de Toulouse, France

## Mots clés

Éducation, collège, répertoires vocaux, transposition didactique externe et interne, chanson française, variables explicatives.

## 1. Introduction

Depuis les débuts de l'enseignement de la musique dans l'équivalent du collège généraliste français (1920[1]), jusqu'à nos jours, le chant ne cesse d'occuper une place conséquente (Tripier-Mondancin, 2008, 2010 ; Tripier-Mondancin & Maizières, 2012). Le récent arrêté *Programmes de l'enseignement de l'éducation musicale de collège* paru en août 2008 s'inscrit dans cette continuité : « l'expression vocale des élèves est la condition première du développement » (p. 3) de la compétence à produire de la musique, aux côtés du développement d'une perception de la musique « entraînée ». Selon les auteurs de ces *curricula*[2], cette importance est liée au fait que « la voix reste le vecteur le plus immédiat et le plus utilisé dans le monde pour faire de la musique » (*ibid.*, p. 6). L'analyse statistique du contenu[3] de l'arrêté en question corrobore l'analyse sémantique en montrant que le « vocal » figure parmi les préoccupations centrales des auteurs. Plus précisément, deux champs lexicaux se rapportant au thème du vocal se détachent très nettement : le premier réfère à l'action qui consiste à « interpréter », à « chanter », le second réfère au support ou à l'œuvre (51 occurrences), ou au « répertoire » (10 occurrences) qui est chanté d'autre part. L'œuvre est qualifiée de « référence » à plusieurs reprises.

Pour autant, nous avons montré que depuis les arrêtés de 1977-1978, pour le collège, les prescriptions en matière d'œuvres musicales à interpréter vocalement, se limitent à des cadres assez larges (Tripier-Mondancin, 2011). Mais le récent arrêté cadre les possibilités de choix davantage que les précédents. En effet, il s'agit que, chaque année, les élèves rencontrent, (1) au moins deux œuvres issues du répertoire de la chanson actuelle (connue – ou non – des élèves) et/ou du patrimoine récent (à peu près les quinze dernières années de la création) et/ou du patrimoine ancien ou du patrimoine non occidental, (2) au moins une œuvre faisant partie de la catégorie des « répertoires savants (air d'opéra, d'opérette, de comédie musicale,

mélodie, lied, air sacré, autres) », enfin, (3) au moins une œuvre vocale créée par eux-mêmes (chanson ou autre catégorie). Il n'en demeure pas moins qu'aucune référence, aucun titre d'œuvre et aucun compositeur n'est cité en particulier.

Par conséquent, même si la proportion entre les catégories de répertoires, dans lesquelles choisir, est conseillée, les enseignants d'éducation musicale demeurent libres dans le choix des œuvres à enseigner.

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux répertoires d'œuvres choisis par les enseignants pour être chantés en classe d'éducation musicale au collège, en France.

Décrire les répertoires chantés à partir des déclarations des enseignants, étudier le sens ou les raisons que donnent les enseignants à leurs choix, puis, dans un troisième temps tenter d'expliquer ces choix à l'aide de certains traitements statistiques des données comme les analyses de variances, constituent les objectifs généraux de cette étude.

Alors que l'on parle de « culture commune », de « socle commun » au sein de l'école (au sens général), 1. Qu'en est-il du type d'œuvres chantées en collège ? 2. En fonction de quels critères les œuvres sont-elles choisies ? 3. Ces critères autorisent-ils l'inférence d'objectifs, de finalités et donc de fonctions du travail vocal ? 4. Pouvons-nous parler d'influence réciproque entre le contexte professionnel (académie, type de collège, nombre d'années dans le métier), la variable démographique (sexe) et les choix des enseignants ? 5. Quelles autres variables peuvent expliquer ces choix ?

En regard des théories disponibles, nous allons voir comment, les concepts de transposition didactique, « d'usure » du savoir enseigné (Chevallard, 1991), de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986), de catégorisation du fait musical (Rice, 2003 ; Jaujou, 2009), peuvent aider à expliciter, éclairer les décisions de l'enseignant en matière de « savoirs déclarés enseignés ». Nous décrivons et discutons les résultats de l'enquête avant de tenter de cerner les variables explicatives des choix de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que la compréhension des choix qui sont faits par les enseignants pourrait participer à la formation des enseignants et à l'amélioration de l'insuffisance de la pensée didactique relevée par Leroy à propos de l'apprentissage de la voix chantée (2010).

## **2. Travaux et théories pour une didactique du chant (cadre scolaire)**

### **2.1. Des travaux scientifiques qui omettent la dimension des répertoires**

Si de nombreux travaux existent, menés par des médecins-phoniatres parfois des chanteurs, en lien avec la dimension de la technique vocale en revanche, les travaux qui questionnent l'enseignement/l'apprentissage de la voix chantée, dans le cadre d'un enseignement général, collectif, sont rares et relativement récents, en France (Bustarret, 1986, Tripier-Mondancin & Maizières, 2012). L'ouvrage coordonné par Terrien et Leroy et paru en 2012 (Angers et Aix-en-Provence, 2010) vient en partie réduire un déficit, suite à des demandes formulées par des enseignants d'Education musicale. Mais la question des répertoires chantés n'y est pas

abordée. L'ensemble de ces articles développe plutôt les dimensions techniques, psychologiques, psychanalytiques et philosophiques.

Selon Leroy, la voix est une fonction et non pas une structure ; à ce titre elle doit être considérée comme un outil mais surtout une intention. «... "L'outil " n'existe que par la fonction qu'il sert » (2012, p. 17-18). Cette perspective fonctionnaliste semble induire, selon nous, une hypothèse selon laquelle, des recherches descriptives à propos des types de répertoires vocaux enseignés, dans le système scolaire, participeraient à l'établissement des fondements de cette fonction vocale, composante du sens musical que le projet Leroy, Terrien appelle de ses vœux.

La présente contribution va dans le sens de cet effort d'élaboration d'une pensée didactique.

## **2.2. Cadre théorique**

Toute démarche, y compris inductive et donc fondée sur l'observation, est dépendante d'une théorie, en amont de celle-ci (Chalmers, 1987, 50-72). La question des répertoires chantés en classe s'inscrit dans le questionnement des théories didactiques françaises, de la didactique de la musique, (Bourg, 2008), en lien avec « l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner » (Chevallard, 1991, p.39) et, plus spécifiquement, des pratiques vocales scolaires. Si comme dans toute discipline, c'est à l'enseignant d'Education musicale que revient la transposition didactique interne, il est aussi chargé d'une partie de la transposition didactique externe, traditionnellement dévolue à la noosphère au sens chevallardien<sup>[4]</sup>.

Mais, dans le cadre de notre recherche, c'est davantage l'élaboration du corpus par choix successifs, au sens de prélèvement fait par l'enseignant, au sein de savoirs de référence, que nous allons questionner, plutôt que la transformation subie par le savoir, dès lors qu'on l'enseigne. Cette question des choix est tributaire de la question de « l'usure » des savoirs enseignés et de leur renouvellement (*ibid.*, p. 26).

Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous avons volontairement restreint la recherche aux grandes catégories de répertoires, déclarées être chantées en classe, puis, plus particulièrement, le répertoire de la chanson française et de la chanson anglo-saxonne. C'est l'idée d'inventaire méthodique le plus systématique possible des auteurs, des compositeurs, des interprètes et des groupes musicaux qui a orienté le choix de ce cadre d'étude (nous dirons à présent ACI pour auteur-compositeur-interprète). En effet, la liste des grandes catégories et des ACI reste mesurable, contrairement aux titres d'œuvres qui sont en nombre quasi infini. Ces listes d'ACI font l'objet de catégorisations par tris successifs à des niveaux taxonomiques plus globaux, qui sont élaborés à partir de diverses études menées sur la chanson française (Brunschwig, Calvet, Klein, 1981 ; Cheyronnaud, 2004 ; Giuliani, 2004 ; Calvet, 2006 ; Fontana, 2007, Bizzoni, Prévost-Thomas, 2008).

Dans quels répertoires vocaux les enseignants prélèvent-ils ce qu'ils font chanter ? Au-delà de ce questionnement, est-ce que les enseignants font chanter ce qu'ils savent chanter ou bien ce qu'ils ont écouté et/ ce qu'ils ont apprécié et qu'ils apprécient encore, ce qu'ils savent qu'ils pourront eux-mêmes chanter, ou encore faire chanter à leurs élèves ?

## **2.3. Cours vocal de la population : caractéristiques**

Dans une enquête précédente menée entre 2005 et 2006, (échantillon évalué comme représentatif), nous avons examiné le rapport au « vocal » des enseignants d'Education musicale, avant le baccalauréat, entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier, après l'entrée dans le métier. L'étude montre que les enseignants d'éducation musicale sont des musiciens spécialistes principalement instrumentistes, plutôt que chanteurs (Tripier-Mondancin, 2008).

En effet, avant le baccalauréat, 97% d'entre eux ont suivi un cursus d'instrumentiste alors que seulement 8.9% ont eu des pratiques vocale individuelle (PVI). Le rapport à la pratique vocale s'est fait pour la majorité d'entre eux, au sein d'un collectif (chorales scolaires, ou enseignement spécialisé pour une minorité).

Entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier, 94% des enseignants de l'échantillon obtiennent une licence de musicologie dans laquelle la plupart déclare découvrir, toutes pratiques confondues, dans l'ordre décroissant les répertoires du XX<sup>e</sup> siècle et du Moyen Âge puis des musiques du XVIII<sup>e</sup> siècle et des musiques extra-européennes, de la Renaissance, du jazz, du Baroque, du Romantisme, enfin très à la marge, de la variété française, des musiques amplifiées et des chants traditionnels (*ibid.*, p. 322-323). En parallèle, deux tiers suivent des PVI, en cours particulier (46%). Ces chiffres témoignent donc de pratiques vocales en très nette augmentation après le baccalauréat, pratiques vocales collectives comprises (*ibid.* 336-345).

Entre l'entrée dans le métier et l'enquête (2005-2006), deux tiers déclarent se former, entre autres, dans le cadre de la formation continuée dans l'Education nationale. Les stages plébiscités concernent, entre autres des savoirs techniques musicaux, dont la pratique vocale (56%) et la direction de chœur (49%). Par ailleurs, plus de la moitié (55%) chante en dehors de son métier, essentiellement en tant que choriste (70%) ou soliste (22%).

Enfin, les enseignants déclarent, avoir chanté et joué, depuis leur plus jeune âge, dans l'ordre décroissant, les répertoire du XVIII<sup>e</sup> (90%), du Baroque (85%), du Romantisme (84%), de la chanson et variété française (81%), de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, de la Renaissance, de la chanson et de la variété anglo-saxonne (69%), de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup>, du jazz (62%), de la chanson et variété internationale (60%) du Moyen Âge (52%). Les autres répertoires (traditionnels) référés à des aires musicales géographiques précises sont en dessous de la barre des 30% [5]. La chanson (au sens large, française et anglo-saxonne) et les musiques traditionnelles extra-européennes sont surtout chantées jouées et écoutées après l'entrée dans le métier.

Par conséquent, les sources des savoirs de référence de l'enseignant relèvent, en partie, du produit de la *musicologie*, de l'ethnomusicologie. Mais ces enseignants sont également en prise avec des pratiques sociales musicales de référence (Martinand, 1986, p. 137, 286) comme, par exemple, les chansons apprises ou entendues depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, l'ensemble des pratiques musicales médiatisées dans la vie civile. Comme le signale Martinand, « cette démarche [mettre en relation pour les comparer et évaluer les « transformations », des activités didactiques avec « un donné naturel et humain] est apparue nécessaire pour expliciter et discuter les raisons des choix de contenus, examiner leur cohérence interne, juger l'authenticité du reflet qu'elles proposent » (p. 136).

Une troisième source potentielle de savoirs de référence, que Johsua qualifie de savoirs experts (Johsua, 1997) serait constituée du solfège, des pratiques instrumentales et vocales suivies, pour la presque totalité, dans l'enseignement spécialisé.

Une telle ampleur des possibilités de choix nous a amenée à utiliser les grandes distinctions dont celle du populaire du traditionnel et du savant (sans discuter la question des frontières), au sens dans lequel Rice l'entend : le répertoire dit « savant » correspondrait au répertoire musical écrit (2003).

### 3. Démarche, méthodes de recherche

Les possibilités sont trop nombreuses pour qu'une hypothèse générale arrive provisoirement à répondre de manière synthétique aux questions des types d'œuvres déclarés être chantés durant les cours d'Education musicale, ainsi qu'à la question des critères de choix des enseignants. En outre, les recherches de type descriptives/compréhensives n'étant pas pléthorique sur le sujet, nous avons donc délibérément inscrit cette recherche dans une démarche fondée sur l'induction/déduction de règles ponctuellement justes. Seules quelques hypothèses précises ont été formulées selon lesquelles, on pourrait parler d'influence réciproque entre les quatre variables indépendantes explicatives (genre, ancienneté dans le métier, académie au moment de l'enquête et type de collège soit ZEP ou RAR, CHAM, ordinaire) et les variables à expliquer : grandes catégories de chants interprétés, auteurs-compositeurs retenus, critères de choix.

Nous voulions pouvoir recueillir un nombre de données sur les choix des enseignants en matière de répertoire vocal, sur les critères susceptibles d'influencer leurs choix et qui autorise l'élaboration d'un point de vue général sur cette activité, selon une forme de représentativité. C'est donc le questionnaire en ligne [1] qui a été choisi comme outil de recueil de données (De Singly, 2005). En outre le questionnaire permet de faire un relevé de données sur un temps d'enseignement long (les quatre ans du collège) alors que des observations filmées [7], si elles permettent d'observer les savoirs réellement enseignés, limitent la perception de ces savoirs au temps de la classe observée.

Cette enquête, à visée descriptive compréhensive, a été menée dans quatre académies en 2010-2011, auprès des enseignants d'Education musicale de collège (Bordeaux, Toulouse, Limoges, Clermont-Ferrand, soit une vingtaine de départements). Les choix méthodologiques ont été déterminés par la connaissance que nous avons des caractéristiques de la population observée (*cf. supra*).

Il s'agissait pour les enseignants :

- 1. De classer par ordre décroissant les 13 grandes catégories comparables proposées [8], qu'ils font interpréter vocalement (question en éventail ouvert),
- 2. De cocher, parmi les 119 ACI [9], les 34 interprètes [10] et les 34 groupes [11] de chanson française proposés, ceux et celles qu'ils font interpréter (questions en éventail ouvert),
- 3. De citer les compositeurs dans le domaine de la chanson anglo-saxonne [12] qu'ils font interpréter (question ouverte),
- 4. De classer par ordre décroissant les 13 critères de choix proposés (question en éventail ouvert), que les enseignants privilégient pour retenir telle ou telle œuvre

(question en éventail ouvert). La liste de ces items (tableau 2) avait été élaborée grâce à la méthode du *focus group* (entretien de groupe[13]) lors de stages de formation continue. La terminologie liée spécifiquement aux récents programmes de 2008 a volontairement été laissée de côté, afin d'éviter les phénomènes de désirabilité.

Pour des raisons de temps de passation, il ne s'agissait pas d'entrer dans le détail des niveaux auxquels tel répertoire est chanté ni de demander le titre des œuvres. En revanche, nous disposons de données issues de 23 observations de classes et des entretiens d'explicitation qui ont suivi, menés durant notre thèse (2005-2006).

Dans un souci de systématisation ainsi que d'évitement des approximations ou des oublis, tout autant que de standardisation de la passation et d'efficacité de traitement des réponses (générer des statistiques descriptives (fréquences, taux, rangs de moyenne) et inférentielles (Anova)), nous avons proposé des questions en éventail ouvert (réponses imposées dans l'éventail auxquelles s'ajoute une ouverte). Les données recueillies aux questions ouvertes complètent les données recueillies aux questions fermées. Un travail de catégorisation[14] des réponses par analyse du texte, codage permet d'élaborer des taxonomies (méthode validée par un accord intra-juge (test/retest)).

Sur les quatre académies dans lesquelles l'enquête a été proposée, 116 enseignants ont répondu pour une population de 1020 professeurs en poste en 2010 (public et privé sous contrat réunis). Nous avons pu exploiter 104 formulaires de réponses. Le taux de réponse est de 10,5%, ce qui confère à notre échantillon de type non probabiliste (fondé sur un appel au volontariat des participants), une représentativité dite « exemplaire » (Depelteau, 2003, p.230).

## 4. Grandes tendances et particularités

### 4.1. De la chanson française post-1945 avant tout

Les fréquences de réponses classées à partir des 12 grandes catégories de répertoires vocaux proposées, montrent que la chanson française après 1945 est très largement plébiscitée (100% des enseignants la placent en premier rang de réponse), suivie par la chanson anglo-saxonne, le jazz[15] et la chanson traditionnelle autre que française, enfin les répertoires savants[16], à commencer par celui du Moyen Âge, puis ceux du XX<sup>e</sup> après 1945, de la période classique et baroque.

L'analyse des rangs de moyenne[17] (tableau 1), permet de nuancer par exemple la portée de l'effet de primauté[18] qui s'observe lorsqu'on examine les fréquences (c'est le premier item qui est coché par tous les enseignants) : l'effet « s'adoucit », que l'on s'attache au premier quartile de rang (3 à 5 premiers rangs) ou au dernier quartile.

En outre, il s'avère que parmi les 13 catégories proposées (la 13<sup>ème</sup> étant ouverte), le jazz, la chanson anglo-saxonne, la chanson traditionnelle sont relativement représentatives des choix des enseignants que l'on regarde la moyenne des rangs de 1 à 3 ou de 1 à 5. C'est ensuite la chanson française d'avant 1945 qui le devient. Tout en étant à la marge, sur la totalité des réponses possibles, ce sont enfin les répertoires du Moyen Âge (Rg 1 à 11 = 3,8), romantiques (Rg 1 à 11 = 3,9) et de la Renaissance (Rg 1 à 11 = 3,9), du XX<sup>e</sup> avant 1945 (Rg 1 à 11 = 4) qui seraient les plus choisis parmi le répertoire savant. Quel que soit le type d'analyse des

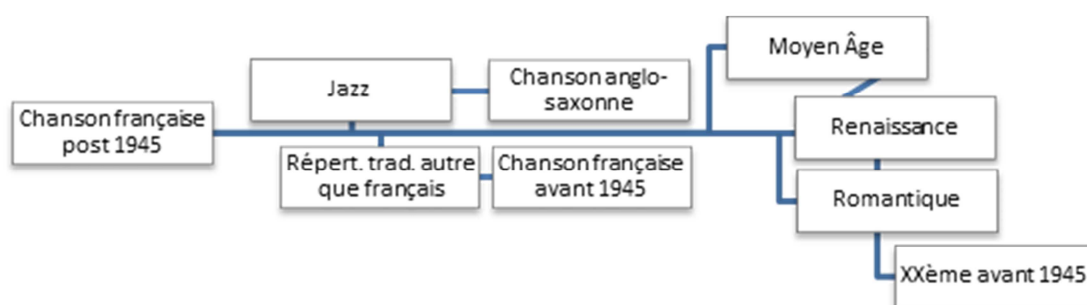


données pratiqué, ces résultats généraux montrent très largement la prééminence de la chanson, qu'elle soit française, anglo-saxonne, jazz ou encore traditionnelle, sur un répertoire plus écrit qualifié de « savant ».

Tableau 1 Calcul des rangs de moyenne / grandes catégories de chants interprétés (en grisé les variables les plus représentatives)

Grandes catégories de chants interprétés	moyenne rangs 1 à 3	moyenne rangs 1 à 5	moyenne rangs 1 à 11
Chans. française du XXe après 1945	4,6	6,2	7,5
Chans. française du XXe avant 1945	2,6	2,8	4
Chans. anglo-saxonne du XXe	2,3	3,4	5,5
Répertoire savant du XXe après 1945	5	5,2	4,3
Répert. savant du XXe avant 1945	4,6	5	4
Répert. savant romantique	4,6	4,4	3,9
Répert. savant du XVIIIe siècle	5,6	6,4	4,4
Répert. savant baroque	6	6	4,2
Répert. savant de la Renaissance	5	4,8	3,9
Répert. savant du Moyen âge	4,6	3,6	3,8
Jazz	2,3	2,4	4,6
Répert. traditionnel autre que français	2,3	2,6	4,3
Autre	5	6	7,2

Figure 1 Modélisation (à lire de gauche à droite) des grandes catégories de répertoires chantés choisis (d'après analyse de fréquences et rangs de moyenne 1 à 5 et 1 à 11)



## 4.2. Comparaison avec des données recueillies antérieurement, limites de la question

Si l'on compare ces premiers résultats avec les 27 chants entendus lors de 23 observations d'une heure de classe en 2005[19], on remarque que les compositeurs de la chanson française sont les mêmes que ceux qui sont principalement choisis en 2010 : 11/27 (Gainsbourg, Renaud, Chatel / Maurane, Lapointe, Lavilliers, Bécaud, Charlebois, Peyrac, Jonasz, Cabrel, San Severino). En revanche, le peu d'écart qui sépare la chanson française des répertoires issus de cultures musicales traditionnelles ou qui s'apparentent à celles-ci, 10/27 (américain, anglais, africain, jamaïcain (2), réunionnais, brésilien, breton, cubain, des



Balkans), contredit les proportions relevées dans l'enquête plus récente de 2010. Mais comme dans l'enquête récente, ce sont des cultures musicales traditionnelles autres que françaises qui sont retenues pour être chantées au collège (en dehors de Tri Yann influencé par la musique traditionnelle bretonne quand il n'emprunte pas explicitement au répertoire traditionnel). Pour autant, l'enquête de 2005 est loin d'être représentative.

En 2010, nous n'avons pas proposé dans la liste des 12 catégories générales de chants, une catégorie qui apparaît non négligeable (4/27) dans l'enquête de 2005-2006 : il s'agit du répertoire que l'on peut qualifier de « pédagogique » (certains compositeurs d'ailleurs publient leurs œuvres sous la forme de « Recueils pédagogiques » (Noyer, 1993)). Enfin notons deux exceptions en 2005 : le thème d'un morceau orchestral écouté et analysé devient objet de la pratique vocale le jour où nous avons observé, ou encore, *Un enfant de la pollution*, morceau extrait d'un opéra rock qui s'apparente à une comédie musicale (Starmania).

## **5. Un tamis plus fin pour la chanson française et anglo-saxonne**

### **5.1. Les ACI de la chanson française de 1945 à 1958 prédominant**

Un tri de l'ensemble des réponses à la question sur les noms d'auteurs, compositeurs, interprètes et groupes interprétés, selon huit catégories (figure 2), sur la base des travaux cités plus haut a été effectué. Ce traitement montre la suprématie du groupe des ACI des années 1945/1958[20]. Il s'agit entre autres, des auteurs qualifiés d'ACI de la « rive gauche », aux esthétiques parfois très contrastées comme, par exemple, Gainsbourg et Brassens (choisis par un enseignant sur deux), Salvador, Lapointe, Brel, Vian, Barbara, Aznavour, Ferré ... (tableau 2). L'appellation « rive gauche » fait référence aux cabarets parisiens, véritables « réservoirs de talents » à la fois témoins et acteurs d'une effervescence intellectuelle et culturelle (Fontana, p.59). La production de ces ACI a largement marqué le XX<sup>e</sup> siècle, du point de vue de la qualité des textes, mais aussi, de la qualité musicale. Les interprètes et le seul groupe cité (Les Frères Jacques) demeurent en retrait.

Figure 2 Récapitulation des ACI, interprètes et groupes selon huit catégories d'esthétiques au sein de la chanson française (fréquences)

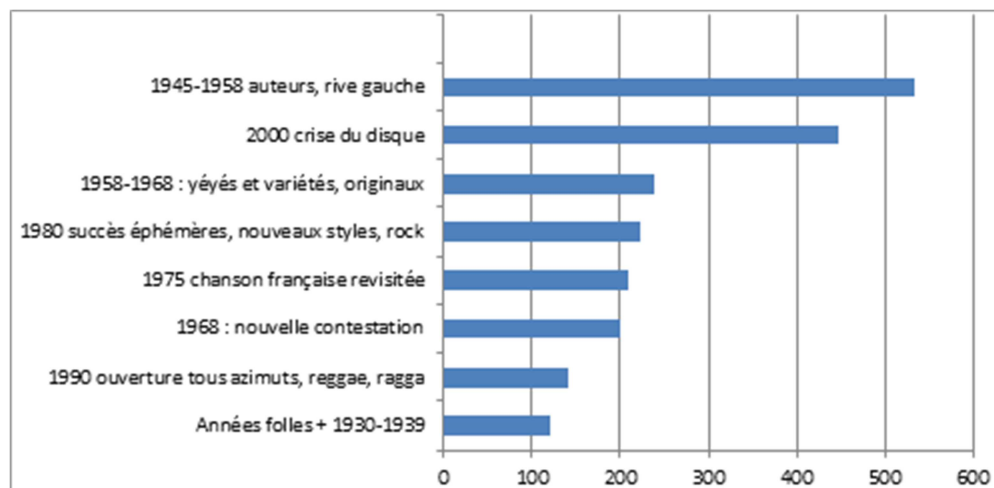


Tableau 2 Fréquence et pourcentage d'ACI, interprètes et groupes, 1945-1958, choisis

ACI, fréquences, pourcentages		
Serge Gainsbourg (1928-1991)	56	50.91%
Georges Brassens (1921-1981)	50	45.45%
Henri Salvador (1917-2008)	43	39.09%
Bobby Lapointe (1922-1972)	40	36.36%
Jacques Brel (1929-1978)	36	32.73%
Boris Vian (1920-1959)	33	30.00%
Barbara (1930-1997)	30	27.27%
Charles Aznavour (1924)	28	25.45%
Léo Ferré (1916-1993)	24	21.82%
Pierre Delanoë (1918-2006)	20	18.18%
Hugues Aufray (1929 _)	17	15.45%
Gilbert Bécaud (1927-2001)	13	11.82%
Interprètes		
Birkin, Jane (1946)	20	18.18%
Moreau, Jeanne (1928)	15	13.64%
Bourvil (1917-1970)	11	10.00%
Greco, Juliette (1927)	9	8.18%
Dalida (1933-1987)	4	3.64%
Vaucaire, Cora (1921)	3	2.73%
Groupes		
Les frères Jacques (1946-1982)	21	19,09%

## 5.2. Les ACI, interprètes et groupes des années 2000

La deuxième grande catégorie est constituée d'ACI qui ont marqué les années 2000 : c'est, dès lors, la catégorie la plus proche de la génération des élèves. Trois ACI, Fersen, Aubert, Bénabar et un interprète, Ridan, se distinguent. On voit apparaître dans cette catégorie quelques auteures-compositrices-interprètes. Le nombre de groupes retenus est bien plus important que dans la catégorie précédente : cela semble aller de pair avec une évolution de la chanson française, le concept de groupe musical prenant de l'importance à partir des années 1970 sous l'influence du rock qui arrive dans l'hexagone.

Tableau 3 ACI et interprètes des années 2000, « crise du disque »

<b>ACI</b>		
Thomas Fersen (1963-)	40	36.36%
Jean-Louis Aubert (1955-)	37	33,64%
Bénabar (1969-)	36	32.73%
Calogero (1971-)	29	26.36%
Renan Luce (1980-)	28	25.45%
Corneille (1977-)	26	23.64%
Camille (Dalmais, Camille) (1978-)	25	22.73%
Sanseverino (1961-)	22	20.00%
Juliette Nourredine (1963-)	17	15.45%
Cali (1968-)	15	13.64%
M (Chedid Matthieu) (1971-)	14	12.73%
Jeanne Cherhal (1978-)	13	11.82%
Anaïs (1976-)	9	8.18%
La grande Sophie (1969-)	7	6.36%
Vincent Delerm (1976-)	6	5.45%
Hervé Suhubiette (1963-)	6	5.45%
Benjamin Biolay (1973-)	5	4.55%
Philippe Katerine (1968-)	3	2.73%
Carla Bruni (1967-)	2	1,82%
Pauline Croze (1979-)	2	1,82%
Ann Keren (1974-)	2	1,82%
Dominique A (1968-)	1	0,91%
Mathieu Boogaerts (1970-)	1	0,91%
Véronique Pestel (1960-)	1	0,91%
<b>Interprètes</b>		
Ridan (Nadir Kouidri) (1975-)	34	30.91%
Bruel, Patrick (1959-)	22	20.00%
Ruiz, Olivia (1980-)	20	18.18%
Clarika (1967-)	7	6.36%
Diam's (1980-)	1	0,9%
<b>Groupes</b>		
Noir Désir (1980-2010)	32	30%
Louise Attaque (1994)	28	25.45%
Manau (1998)	27	24,55%
Mickey 3D (1996-2009)	25	22,73%
La rue Ketanou (2000)	13	11,829%
Red Ted puis Les Têtes raides (1984-1987)	8	7,27%
Paris Combo (1995)	7	6,36%

### 5.3. Les ACI, interprètes et groupes des années 1958-1968

Un troisième sous-groupe s'impose : celui des ACI et interprètes marquants des années 1958-1968 (tableau 4). Au sein de cette catégorie, une première esthétique domine : celle des « yéyés[21] », dans laquelle certains ACI peuvent être qualifiés de « classiques », comme, par exemple, Nougaro, auteur-interprète, monument de la chanson, chanteur à texte, pétri d'opéra d'opérette, de *swing*, de musiques noires-américaines, brésiliennes, africaines : un enseignant

sur deux le fait chanter en classe de collège. Deux interprètes issus de ce mouvement sont mentionnés (Mitchell, Halliday).

Une deuxième esthétique dont les « chefs de file » seraient Ferrer et Dutronc, se détache. Ils incarnent avec Fontaine, Polnareff et Hardy une forme d'originalité voire d'insolence.

La troisième esthétique souvent qualifiée de contestataire<sup>[22]</sup>, sorte d'aboutissement d'une crise générale qui démarre dès les années 1960 et qui se révèle en 1968 (crise de l'autorité en général, de la culture et des œuvres en particulier, crise de la transmission et des hiérarchies culturelles), est représentée par Renaud, Le Forestier, Higelin, Ferrat, Lavilliers, (Béranger dans une moindre mesure). La qualité des textes et des musiques, une fois encore, caractérise ces auteurs-compositeurs-interprètes. Mais rien ne dit que les raisons des choix des enseignants sont en lien avec ces caractéristiques des esthétiques résumées à gros traits.

Tableau 4 ACI et interprètes des années 1958-1968, Yéyés, insolents, classiques, nouvelle contestation

ACI 1958-1968, caractérisation			
Claude Nougaro (1929-2004)	54	49,09%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
Nino Ferrer (1934-1998)	39	35,45%	Yéyés et variété : insolence des originaux
Jacques Dutronc (1943)	36	32,73%	Yéyés et variété : insolence des originaux
Pierre Perret (1934-)	17	15,45%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
Michel Polnareff (1944-)	13	11,82%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
Françoise Hardy (1944)	9	8,18%	Yéyés et variété : insolence des originaux
Brigitte Fontaine (1939-)	7	6,36%	Yéyés et variété : insolence des originaux
Serge Reggiani (1922-2004)	8	7.27%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
Michel Delpech (1946-)	5	4.55%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
Antoine (1944-)	3	2.73%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
Gilbert Lafaille (1948-)	1	0.91%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
ACI 1968, révolution, nouvelle contestation			
Renaud Séchan (1952)	52	47,27%	Révolution de 1968 : débuts d'une nouvelle contestation, la rébellion continue
Maxime Le Forestier (1949)	40	36,36%	
Jacques Higelin (1945)	36	32,73%	
Jean Ferrat (1930-2010)	34	30,91%	
Bernard Lavilliers (1946)	34	30,91%	
Interprètes			
Eddy, Mitchell (1942)	22	20,00%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
Johnny Halliday (1945)	15	13,64%	Yéyés et variété : nouveaux « classiques »
François Béranger (1937-2003)	3	2.73%	Révolution de 1968 : débuts d'une nouvelle contestation, la rébellion continue, citoyen du monde

## 5.4. Les catégories intermédiaires : seventies, années 1980, 1990

Les catégories intermédiaires retenues par les enseignants, dans l'ordre décroissant sont celles :

- des ACI des *seventies* des ACI des *seventies* (comme Fugain (1942-) 41%, Clerc (1947-), 20%) auxquels nous ajoutons les ACI des années 1975 qui revisitent la

chanson (Souchon (1944-) 40%, Voulzy (1948-) 33%, Sheller (1946-) 30%, Michèle Bernard[23] (1947) 25%, Jonasz (1947-) 23%),

- des ACI des années 1980 caractérisés par l'émergence de nouveaux styles (Goldman (1951) 44%, Balavoine (1952-1986) 36%, Cabrel (1953-) 35%, Manu Chao (1961-) 32%, Mano Solo 12%).
- Enfin, des ACI des années 1990 caractérisés par une forme d'ouverture, de métissages (Zazie (1964-) 39%, Noah (1960-) 36%, Solaar (1969-) 17%, Cherfy (1962-) 5%).

## **5.5. De quelques interprètes et ACI des années folles, jusqu'aux années d'occupation**

La catégorie la moins souvent choisie pour être chantée est celle des interprètes et compositeurs des « années folles » : un seul interprète est retenu, Maurice Chevalier (3%), symbole de la vogue des revues données dans les music-halls (1888-1972).

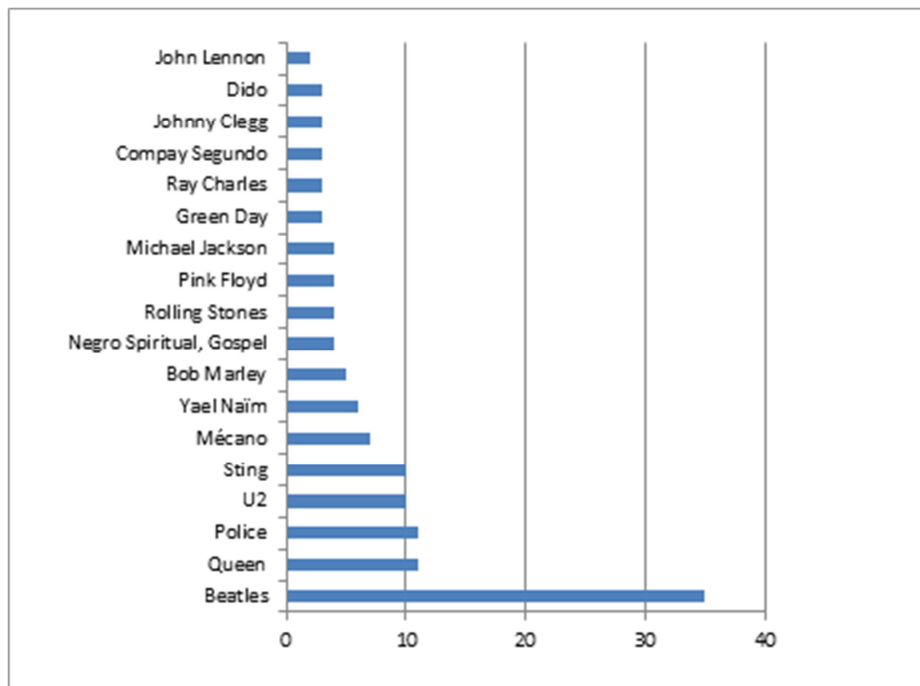
Les années 1930-1939 retiennent davantage l'attention au travers essentiellement de quelques interprètes emblématiques comme Piaf (1915-1963) 32%, Montand (1921-1991) 18%, Fernandel (1903-971) 8%, Fréhel (1891-1951) 3,5% et G. Sablon (1899-1985) 3,5%. L'ACI de l'entre deux-guerres jusqu'aux années d'occupation le plus interprété est Trenet (1913-2001) (28%).

Lemarque (1917-2002) 5% et Mireille (1906-1996) 4%, s'ils ne sont pas ignorés sont peu représentatifs des choix. Bien souvent l'amalgame interprète/compositeur est fait : c'est le cas pour Piaf / Marguerite Monnot ou Norbert Glanzberg par exemple.

## **5.6. La chanson anglo-saxonne**

En ce qui concerne le répertoire de la chanson autre que française, c'est le répertoire anglo-saxon (de langue anglaise) qui prédomine très largement (la question était ouverte). Les Beatles (cités 35 fois) sont très majoritairement les plus interprétés devant Queen (11), Police (11), U2 (10) Sting (10). Comme pour la chanson française, ce sont les ACI qui, dans les années 1960, ont eu leur heure de gloire qui sont particulièrement retenus.

Figure 3 ACI anglo-saxons (question ouverte)



## 5.7. Les titres plus importants que l'auteur-compositeur ? Diversité des choix

Nous pouvons nous demander si, au collège, c'est une chanson en particulier qui est choisie plutôt qu'un auteur, ou bien l'inverse. C'est une des limites de cette étude.

L'approche par les compositeurs nous permet de cerner les grandes tendances esthétiques des choix des enseignants. Pour autant, l'idée que le compositeur ou la compositrice soit une variable représentative des choix peut être écartée (*cf. infra* réponses aux critères de choix). En effet, le poids du compositeur dans les choix commence à être considéré à partir des rangs de réponses 8, 9 et 10 seulement.

En revanche, on peut penser d'après les résultats des *focus group* mis en place en 2010, que les ACI sont choisis, la plupart du temps, pour une, voire deux chanson(s) en particulier : par exemple *Armstrong* de Nougaro, *La croisade des enfants* de Higelin, *Les lionnes* de Noah ou encore *Les p'tits papiers* de Gainsbourg (Tripier-Mondancin & Maizières, 2012). Mais au-delà de ces chansons fréquemment citées, nous constatons que les enseignants de collège élargissent considérablement leurs choix. Ainsi par exemple, il ressort que pour un ACI comme Gainsbourg, choisi par un enseignant sur deux, les chansons suivantes sont également citées : *Le poinçonneur des lilas*, (1952), *La chanson de Prévert* (1961), *Accordéon* (1962), *Chez les yéyés* (1963), *Couleur café* (1964), *La javanaise* (1968), *Comic Strip* (1968), *Initial BB* (1968), *Jane B* (1969), *Baby alone* (1983), *Fuir le bonheur de peur qu'il ne se sauve* (1983). Dans le cas de Gainsbourg, ce sont donc plutôt les chansons de début de carrière qui sont choisies. En ce qui concerne Nougaro (également choisi par un enseignant sur deux), les choix se répartissent davantage que dans le cas de Gainsbourg, sur l'ensemble de sa carrière.

Au moins pour la chanson française, les choix effectués sont pluriels. Preuve provisoire de cette diversité, sur 23 enseignants filmés dans leur classe durant 55', nous avons entendu 23 chansons différentes auxquelles s'ajoutaient 5 chansons encore différentes qui faisaient l'objet d'une révision (annexe).

## **5.8. Le renouvellement : "usure" des chansons, ou bien question de valeurs ?**

Il est possible que cette diversité soit liée à une forme « d'usure » du savoir enseigné, dans le cas présent, de la chanson (Chevallard, 1991, p. 26) : l'usure peut naître du fait que ce type de savoir (la chanson) est banalisé tant dans la société civile (ex. Armstrong très médiatisée), qu'à l'école primaire, voire au collège (Tripier-Mondancin & Maizières, 2012). Mais l'usure peut aussi provenir de la trop grande distance entre les savoirs savants qui constituent une grande part de la culture des enseignants (*cf.* cursus des enseignants) et les savoirs enseignés. L'hypothèse selon laquelle le fait de choisir certaines chansons de Gainsbourg ou de Sting, en raison du fait que la mélodie est fondée sur un thème issu du répertoire musical savant (Chopin[24], Brahms[25], Grieg[26], Dvorak[27], Prokofiev[28]) afin d'éviter inconsciemment ces phénomènes d'usure ou d'écart avec les savoirs savants, pourrait être vérifiée dans une future étude. On peut également parler d'usure, dans le sens d'une mise à l'épreuve de la réalité : enseigner la même chanson aux multiples classes d'un même niveau (quatre classes de sixième), pendant plusieurs années, est susceptible de conduire à la lassitude. Une chanson « s'userait » plus rapidement au collège, qu'à l'école primaire.

A moins qu'il ne s'agisse d'une question de valeurs esthétiques ?

## **5.9. Un répertoire relativement stable mais en évolution**

Les différentes données recueillies montrent un répertoire de « référence » qui semble stable depuis une trentaine d'années. En effet, nous avons questionné durant notre thèse 191 enseignants à propos des répertoires qu'ils se souvenaient avoir chanté durant leur scolarité, tant à l'école primaire, qu'au collège, qu'au lycée (Tripier-Mondancin, 2008, p. 279-282). Bien entendu, les réponses données sont à relativiser car fondées sur la mémoire (Schacter, 2003). Malgré tout, un certain nombre d'ACI semble appartenir durablement au répertoire enseigné de la maternelle au collège comme, dans l'ordre décroissant, Brassens, Duteil et Fugain (cités comme étant chanté à l'école primaire et au collège) mais également Goldman, Les Beatles, Brel, Ferrer, Cabrel, Le Forestier, Higelin, Nougaro, Barbara, Simon and Garfunkel, Joan Baez, Vian, Allwright, Moustaki, Reggiani, Trenet, Souchon, Aznavour, Gainsbourg, Lapointe, Ferrer, Renaud, *etc.* (cités pour le collège).

Les résultats de l'enquête de 2010 montrent aussi un répertoire en évolution dans le sens où les choix semblent tenir compte d'une forme d'actualité. Les enseignants élargissent leurs choix en direction des ACI de la chanson française actuelle, nés dans les années 1970-1980, comme Calogero (1971), Renan Luce (1980), Corneille (1977), Camille (1978), M (Matthieu Chedid) (1971), Cherhal (1978) mais aussi des groupes qui se sont créés dans les années 1990 comme Tryo (1995), Louise Attaque (1994), Kyo (1994), Mickey 3D (1996), Sinsemilla (1990), La rue Ketanou (1996), Superbus (1999).

# **6. Logiques de choix cognitives, psychomotrices et affectives**

## **6.1. Notions musicales, faisabilité vocale, préférences**



Une première analyse fondée sur les fréquences montre que les deux-tiers des enseignants choisissent les œuvres qu'ils font chanter avant tout, en fonction des « notions ou composantes musicales constitutives de l'œuvre chantée » (rang 1) : par exemple, une écriture monodique *versus* polyphonique, la présence d'un bourdon, d'une basse obstinée, d'une marche mélodique, d'une structure particulière, le timbre particulier d'instruments qui accompagnent l'interprète, en lien avec une époque une aire géographique, etc... Cela correspond à ce que Nattiez qualifie le matériau musical. Ce serait donc la dimension cognitive de l'œuvre qui prévaudrait dans le choix de la composition à chanter. Les « critères techniques liés à la faisabilité vocale par les élèves » (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> rang) suivent de près ce premier critère.

L'analyse par rang moyen de données sur 3 et 5 rangs montre que les deux premiers facteurs ou variables de choix, s'inversent par rapport à l'analyse des fréquences : les critères de faisabilité vocale sont plus représentatifs sur 5 rangs de réponse 1 à 5 (=2,60), que les notions ou composantes 1 à 5 (=2,80). Cela signifie qu'ils sont étroitement liés. Il en va de même pour les préférences musicales de l'enseignant 1 à 5 (=2,80) qui se retrouvent aussi représentatives que les notions. Quant aux « émotions ou sentiments que peuvent susciter une œuvre », elles semblent ne pas être négligeables 1 à 5 (=3,4).

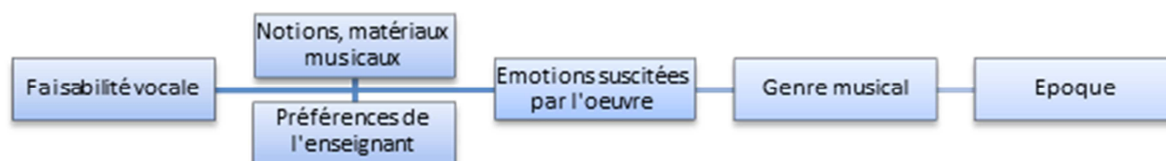
Semble-t-il, le choix des œuvres s'opère selon une combinaison complexe d'un ensemble de critères.

Ces ensembles de critères réfèrent à deux grandes finalités des apprentissages vocaux : (1) comprendre la musique en acquérant des connaissances relatives au chant appris (matériaux musicaux, genre musical, époque de la composition, en lien avec l'histoire événementielle, travail d'un compositeur) et (2) agir pour produire de la musique tout en tenant compte du rapport identitaire de l'enseignant et des élèves à la musique. On peut noter que la question du « chef-d'œuvre » (ou du statut de l'œuvre) en tant que tel (rang 12 à 13), ne préoccupe pas explicitement les enseignants.

## 6.2. Sensibilité, goûts des élèves, sens du texte

Le décompte des fréquences de réponses à la question ouverte (autres critères de choix), après post-catégorisation, montre que ces critères supplémentaires demeurent à la marge : il s'agit, en premier lieu, pour 9 enseignants de critères liés cette fois à la sensibilité, aux demandes et aux goûts des élèves ou à ce que l'enseignant suppose savoir du taux d'acceptation d'un chant par les élèves difficiles (« *J'essaye surtout de savoir si mes élèves les plus difficiles (et ils sont très nombreux) vont accepter facilement ce chant* »). En deuxième position, c'est le rapport au texte qui est privilégié (7 occurrences), le sens qui en découle, les références historiques induites et la question de la langue, mais également les objectifs de la séquence ou les compétences développées par celle-ci (7). La possibilité de produire un arrangement instrumental adapté au niveau des élèves est envisagée (3).

Figure 4 Modélisation des critères de choix d'une œuvre chantée d'après analyse de rangs 1 à 5 (à lire de gauche à droite)



## 7. Variables explicatives de ces choix

D'autres variables peuvent expliquer ces choix. Afin de vérifier ou d'infirmer notre hypothèse initiale (influence réciproque entre les quatre variables indépendantes et les choix des enseignants en termes de répertoires chantés), nous avons appliqué des analyses de variance [29] systématisées à l'ensemble de nos données. L'analyse de variance permet de mettre en évidence si les distributions (scores) sont significativement différentes pour chacune de ces variables indépendantes. Nous les avons assorties du test de Tukey pour les variables ayant au moins trois modalités (l'académie, les années d'ancienneté).

### 7.1. Pas d'influence réciproque entre les quatre variables indépendantes et les critères de choix

Aucune des quatre variables indépendantes (genre, âge, type de collège, académie) n'est en relation de manière significative avec les critères de choix des chants que les enseignants font interpréter.

### 7.2. Pas d'influence entre genre (homme / femme), type de collège et méta-catégories de chants

Aucune influence réciproque significative n'est mesurée entre le fait d'être un enseignant homme ou une enseignante femme ou le fait d'enseigner dans tel ou tel type de collège et le fait de choisir telle grande catégorie de répertoire vocal, parmi les 13 proposées.

### 7.3. Le répertoire traditionnel autre que français sous influence de l'ancienneté dans le métier

C'est le nombre d'années d'enseignement qui expliquerait le choix de telle grande catégorie de répertoire. Ainsi, les enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté choisiraient davantage les répertoires traditionnels que les enseignants qui auraient entre 21 et 25 ans soit plus d'années d'expérience ( $p < 0,021$ , cf. tableau 7).

Tableau 6 Test post hoc : comparaisons multiples, Test de Tukey (en grisé les variables significatives)

Variable dépendante	(I)	Durée	de	(J)	Durée	de	Différence	de	Erreur	Signification	Intervalle de confiance à 95%
---------------------	-----	-------	----	-----	-------	----	------------	----	--------	---------------	-------------------------------

	travail en intervalles	travail en intervalles	moyennes (I-J)	standard		Borne inférieure	Borne supérieure
Dans les grandes catégories suivantes, vous faites plutôt chanter : répertoire traditionnel qui n'est pas français (métropolitain)	De 06 à 10 ans	De 01 à 05 ans	2,154	1,336	,594	-1,78	6,08
		De 11 à 15 ans	1,654	1,037	,605	-1,40	4,71
		De 16 à 20 ans	1,725	1,097	,620	-1,50	4,95
		De 21 à 25 ans	3,737*	1,141	,021	,38	7,09
		De 26 à 36 ans	4,821	1,825	,103	-,55	10,19
	De 21 à 25 ans	De 01 à 05 ans	-1,583	1,355	,850	-5,57	2,40
		De 06 à 10 ans	-3,737*	1,141	,021	-7,09	-,38
		De 11 à 15 ans	-2,083	1,062	,376	-5,21	1,04
		De 16 à 20 ans	-2,012	1,121	,477	-5,31	1,29
		De 26 à 36 ans	1,083	1,839	,991	-4,33	6,49

## 7.4. Chanson française et jazz sous influence de l'académie

La chanson française d'avant 1945 serait davantage choisie par les enseignants de Clermont Ferrand plutôt qu'à Toulouse ( $p<,000$ ) et qu'à Bordeaux ( $p<,000$ ) ou encore, qu'à Limoges ( $p<,029$ ), dans l'ordre décroissant de significativité.

L'influence réciproque entre l'académie et le fait de déclarer faire chanter du jazz, s'observerait particulièrement lorsque les enseignants sont en poste à Limoges plutôt qu'à Clermont-Ferrand ( $p<,025$ ) et encore, à Toulouse plutôt qu'à Clermont-Ferrand ( $p<,050$ ) (pour des raisons de place nous ne mettons plus les tableaux afférents).

## 7.5. Choix des ACI, des interprètes et des groupes français sous influence de l'ancienneté et de l'académie

La variable ancienneté dans le métier et dans une moindre mesure la variable académie expliqueraient de manière significative le choix de tel ACI alors que les variables genre et type de collège n'influenceraient que très à la marge, voire pas du tout (pour le type de collège).

En termes d'ancienneté, deux tranches d'âge en particulier se différencient : les enseignants qui ont entre 11 et 15 ans d'ancienneté et les enseignants qui ont entre 21 et 25 ans d'ancienneté.

Ceux qui ont de 11 à 15 ans d'ancienneté choisissent, plutôt que d'autres tranches d'âge (dans l'ordre décroissant de la fréquence à laquelle l'interprétation en classe est déclarée), de faire chanter Brassens (ACI), Zazie (ACI), Bobby Lapointe (ACI), Zebda (G), Benabar (ACI), Brel (ACI), Manu Chao (ACI), Piaf (AI), Ferrat (ACI), Louise Attaque(G), Jonasz (ACI), Sinsemilla(G), Lavilliers (ACI), Solaar (ACI).

Les enseignants qui ont entre 21 et 25 ans d'ancienneté choisissent plutôt Higelin (ACI), Aznavour (ACI), Julien Clerc (ACI), Les Frères Jacques (G), Montand (I), Delanoë (ACI), Auffray (ACI), Joe Dassin (ACI), Bécaud (ACI), Polnareff (ACI), Cherhal (ACI), Drejac (ACI), Duteil (ACI), Bourtayre (ACI), Claude François (I), Vigneault (ACI), Macias (ACI), Delpech (ACI), Christophe (ACI).

Les enseignants qui ont entre 1 et 5 ans d'ancienneté (débutants et quasi débutants) choisissent le groupe Java plutôt que toutes les autres catégories d'ancienneté.

La diversité des choix des ACI serait alors le fait de l'ancienneté : plus les enseignants sont depuis longtemps dans le métier, plus ils font chanter des ACI de la première moitié du XXe siècle.

Enfin, la variable académie est également en lien avec le choix des compositeurs (7 ACI en particulier sont significatifs) peu avec les interprètes et avec les groupes français (L'affaire Louis Trio et Les Négresses vertes sont plus chantées à Bordeaux qu'à Toulouse qu'à Clermont ou Limoges). Une académie sur les quatre se distingue : à Bordeaux on ferait davantage chanter Sheller qu'à Limoges ( $p<,029$ ) et Toulouse ( $p<,015$ ), Aznavour qu'à Toulouse ( $p<,008$ ), Sanseverino qu'à Limoges ( $p<,008$ ) et Toulouse ( $p<,013$ ), Cherhal qu'à Limoges ( $p<,001$ ) et Toulouse ( $p<,000$ ) et Chamfort qu'à Toulouse ( $p<,034$ ). A Clermont-Ferrand, on ferait davantage chanter les chansons de Brassens qu'à Limoges ( $p<,034$ ), tandis qu'à Limoges on fait davantage chanter Cabrel qu'à Toulouse ( $p<,039$ ).

## **8. Autres variables explicatives**

### **8.1. Liens inversés entre préférences et choix des enseignants de collège**

Selon les résultats de la présente enquête, les enseignants de collège déclarent choisir le répertoire vocal qu'ils enseignent, en partie, en fonction, de leurs préférences musicales (3<sup>e</sup> variable en jeu). Or, si l'on tient compte des résultats de l'enquête menée en 2005 ( $n=191$ ), il s'avère que le poids des préférences ou goûts personnels sur les choix tels qu'ils apparaissent ici est à nuancer. En effet les goûts des enseignants de collège pour 1. Les musiques savantes tonales puis dans l'ordre décroissant 2. Les musiques dites populaires, se retrouvent exactement inversés, au niveau des pratiques vocales déclarées puisque ces enseignants questionnés en 2010-2011 font avant tout chanter en premier lieu des répertoires vocaux issus des catégories de la chanson. Comment une telle inversion peut-elle s'expliquer ?

### **8.2. Hypothèse du lien entre formation après l'entrée dans le métier et choix des enseignants**

On peut penser que le fait que ces enseignants soient dès avant le baccalauréat à 97 % instrumentistes plutôt que chanteurs (8,9%) les conduise à privilégier un répertoire vocal jugé *a priori* plus simple techniquement (la chanson) que le répertoire savant.

Mais l'hypothèse selon laquelle les répertoires chantés et joués après l'entrée dans le métier, par les enseignants de collège, lorsqu'ils sont eux-mêmes musiciens, soit dans le cadre de la formation continuée soit dans le cadre privé[\[30\]](#), jouerait un rôle dans le choix des répertoires, semble quasi validée.

### **8.3. Lien entre prescriptions, partenariats et choix des enseignants**

Il est aussi possible que les *minima* prescrits, depuis les récents programmes d'août 2008, entre les différentes catégories de répertoire mentionnées aient un impact sur les pratiques

déclarées en 2010. En effet, le rapport calculé entre les différentes catégories de répertoires, d'après l'ensemble des réponses s'avère *quasi* identique aux *quotas* prescrits (tableau 8). A moins que les programmes ne viennent entériner des pratiques de classe antérieures à leur rédaction ? Des pratiques de classe que les membres des groupes d'experts chargés de la rédaction de ces textes officiels (noosphère) auraient pu observer.

Tableau 7 Rapports prescrits / rapports émergents des réponses de l'enquête de 2010, enseignants de collège

	Total des fréquences (4 premiers rangs de réponses)	Rapports calculés (à partir des 3 premiers rangs de réponses)	Rapports souhaités
Domaine de la chanson	175	2,16	2
Répertoires savants dont jazz	81	1	1
Création	Non demandé	----	1

De la même manière, une explication aux critères prédominants pourrait être la place occupée par la dimension cognitive dans les programmes. Ainsi l'on retrouve à de multiples reprises tout au long du document, en lien avec les compétences, le terme « connaissance » (cité 45 fois, 6<sup>ème</sup> rang des substantifs), ou encore l'expression « vocabulaire de référence » (12). On pourrait provisoirement dire que les programmes sembleraient avoir un certain poids dans les choix opérés par les enseignants. La même analyse appliquée à la question du « produire de la musique » montre que la dimension pratique du geste vocal prend aussi toute sa place.

Au-delà des programmes officiels, différents partenariats nationaux ont été mis en place depuis quelques années (Francofolies – Les enfants de la Zique, l'association Tous pour la musique<sup>4</sup> – Chansons'prim<sup>5</sup>) et plus récemment dans le cadre du plan national de formation continue des enseignants, au plus haut niveau entre d'une part l'Inspection générale, groupe des Enseignements artistiques, la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire et d'autre part le Centre National du Patrimoine de la Chanson des variétés et des Musiques actuelles (convention renouvelée avec le Hall de la chanson, Marseille 2008, Paris 2012). Ces actions peuvent expliquer à la fois les pratiques de classe déclarées mais également la place occupée en particulier par la chanson en tant que répertoire prédominant dans les programmes : « *objet artistique à part entière sur lequel les élèves doivent apprendre à porter une oreille exigeante au-delà des modes de passage et des enthousiasmes éphémères. La chanson a ainsi cette double vertu pédagogique, associant le moyen d'une pratique à la nécessité d'une culture au bénéfice du plaisir de la connaissance et de la pratique d'un genre musical multi séculaire* » (Maestracci, 2012, p. 2). Les liens entre un grand nombre de critères énoncés par les enseignants et les propos à la fois introductifs et conclusifs de l'Inspecteur général, Vincent Maestracci, en charge du groupe Enseignements et éducation artistique, lors de la journée du 6 juillet 2012 sont évidents.

## 9. Conclusion : vers un répertoire vocal en voie de scolarisation ?

Alors que nous avons fait remarquer qu'aucune liste de chants n'était imposée par l'institution dans ses textes de programmes, l'analyse des résultats fait apparaître des tendances centrales. En particulier, un certain nombre d'auteurs de la chanson française pourrait bien constituer un « répertoire scolaire ». Principalement choisis pour plusieurs de leurs chansons, des ACI[31], dans une moindre mesure, des interprètes[32] et des groupes[33] semblent s'installer de manière durable dans le répertoire interprété au collège. La même remarque pourrait être faite pour le répertoire anglo-saxon. Pouvons-nous parler de consensus implicite[34], voire de déférence à l'égard d'un certain nombre d'ACI comme ceux des années 1945 à 1968, ceux des années 2000 à nos jours, à l'égard du jazz, des cultures musicales traditionnelles, ou encore de la chanson anglo-saxonne ?

Pourtant, cette étude tend à montrer que les choix des enseignants sont plutôt liés à des intentions didactiques : transmettre des connaissances, des notions musicales, des repères historiques et stylistiques tout en mettant en œuvre des pratiques vocales adaptées aux capacités des élèves (critère déterminant).

Les enseignants ne seraient pas influencés dans leurs critères de choix d'une œuvre à faire chanter par le fait d'être dans telle académie, dans tel type de collège, d'avoir tant d'années d'ancienneté, ou encore d'être un homme ou une femme. De la même manière, il n'y aurait pas d'influence réciproque entre le choix de certaines grandes catégories de compositions vocales et le fait d'être un homme ou une femme ou d'être dans tel type de collège.

En revanche, il y aurait un lien entre le fait d'être un enseignant plutôt débutant et le fait de proposer de chanter des répertoires issus de cultures musicales traditionnelles autres que françaises, tandis que, les enseignants entre 11 et 15 ans d'ancienneté aborderaient la plus grande diversité d'ACI de chanson française et que les 21-25 ans proposeraient les ACI les plus éloignés dans le temps (des années folles à la fin de la seconde guerre).

Enfin, selon que l'on serait enseignant à Bordeaux ou à Clermont-Ferrand les esthétiques prédominantes (chanson française d'avant 1945 pour les premiers et jazz pour les seconds) ne seraient pas les mêmes que dans les deux autres académies. Ces hypothèses s'avèrent acceptables.

D'autres variables permettent d'expliquer ces résultats : en particulier le choix du répertoire de la chanson française serait en relation avec les pratiques sociales musicales de référence auxquelles l'enseignant se trouve confronté après son entrée dans le métier (vie privée, partenariats, stages de formation continuée). Il semble également que les enseignants de cet échantillon, par leurs choix, s'inscrivent dans les nouvelles perspectives énoncées par les programmes de 2008.

En quoi ce type de résultats peut-il servir la recherche et avoir une finalité autre que la recherche, d'autant que le réel est inépuisable, que l'approche par questionnaire et l'outil statistique ont leurs limites dans l'objectivation et l'explicitation de ce réel ?

En décrivant le répertoire chanté au collège, la comparaison avec des résultats antérieurs permet d'approcher ou de construire une forme de connaissance du réel de la classe.

La démarche inductive employée semble la plus appropriée à ce type d'étude exploratoire. Pour autant, nous en mesurons les limites, à savoir : des résultats non généralisables et qui posent un certain nombre de questions. Toutefois, l'échantillon est exemplaire et la

comparaison avec l'enquête antérieure témoigne d'une forme de stabilité mais aussi d'évolution. Dans tous les cas, de nouvelles enquêtes dans d'autres académies, croisées avec des observations de classe, permettraient d'approfondir, de vérifier, ou de réfuter ces résultats. Au-delà des compositeurs, la question des caractéristiques des œuvres proposées (dont les œuvres écrites-savantes et traditionnelles), par niveaux de classe devrait être envisagée. L'analyse des variances peut paraître grossière dans le sens où, cette étude ne permet pas de dire en quoi le fait d'être en poste dans telle ou telle académie serait facteur d'influence. D'autres variables indépendantes pourront être testées. Mais l'analyse proposée permet de se demander, si, d'un point de vue didactique, dans le cadre d'un programme national comme c'est le cas en France, le fait d'être dans une académie plutôt qu'une autre ou d'avoir tel ou tel âge, puisse influencer les choix en regard des finalités de cet enseignement. La question est à débattre, sans forcément chercher à la trancher, dans une perspective heuristique, en formation initiale et continuée.

## 10. Références

Bizzoni, L., Prévost-Thomas, Cécile (Ed.). (2008). La chanson francophone engagée. Montréal : Les Éditions Triptyque.

Bourg, A. (2008, juin, mis en ligne le 01 juin 2010). Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste. Etude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement / apprentissage du piano. *Éducation et didactique*, 2(n°1).

Brunschwig, C., Calvet, L.-J., Klein, J.-C. (1981). *Cent ans de chanson française*. Paris : Seuil.

Bustarret, A. (1986). *La mémoire enchantée : la pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours*. Paris : Éditions ouvrières.

Calvet, L.-J. (2006). *100 ans de chanson française (1907-2007)*. Paris : L'Archipel.

Chalmers, A., F. (1976 / 1987). *Qu'est-ce que la science ?* (M. Biezunski, Trans.). Paris : La Découverte.

Chevallard, Y., Johsua, Marie-Alberte (1991 [1985]). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Un exemple de la transposition didactique*. Aubenas : la Pensée sauvage.

Cheyronnaud, J. (2004). Une autre histoire de la chanson ?. *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 16, 21-24.

De Runz, C., Herbin, M., Blanchard, F., Hussenet, L., Vrabie, V., Vautrot, P. (2007). Le vecteur de meilleur rang moyen : une statistique pour l'analyse de données multidimensionnelles - Application au filtrage d'images couleurs. 21<sup>o</sup> Colloque GRETSI, Troyes, FRA, 11-14 septembre 2007.

De Singly, F. (2005). *Le questionnaire* (2 éd.). Paris : Armand Colin.



Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats* (2e édition). Bruxelles : De Boeck Université.

Fontana, C. (2007). *La chanson française. Histoire, interprètes, auteurs, compositeurs*. Paris: Hachette.

Gauthier, R.-F. (2011). Le curriculum dans les politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 31-40.

Ghiglione, R., Matalon, B., & Bacri, N. (1985). *Les dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours* Paris : Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

Giuliani, E. (2004). La chanson française : une forme musicale irréductible. Entretien avec Jeff Cohen. *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 16, 33-35.

Jaujou, N. (2002 (mis en ligne le 15 mai 2004, consulté le 23 octobre 2012)). Histoire de musiques catégorisations musicales et commerce biographique. Volume !, 1 : 1.

Jaujou, N. (2009). *Accords mineurs : de l'usage de catégories musicales*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raïsky Claude, Michel (Ed.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. (61-73). Bruxelles : De Boeck.

Kinncar, P., Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement des données* (N. Huet, Trans.). Bruxelles : De Boeck.

Leroy, J.-L. (2012). Voix et éducation musicale : quelques principes de base. In P. Terrien, Leroy, Jean-Luc (Ed.), *La voix et l'Education musicale. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (II)* (17-31). Paris : L'Harmattan

Leroy, J.-L. (2013, à paraître). *L'apprentissage de la voix chantée : rapport d'enquête sur les « usages » dans le système éducatif et les représentations des enseignants*. Louvain, Belgique : Presses Universitaires de Louvain, CRIPEDIS.

Maestracci, V. (2012). Introduction. *Patrimoine et chanson. Séminaire national. Le Hall de la chanson* (14). Paris : Ministère de l'Education nationale (Dgesco).

Rice, T. (2005 [2003]). Est-il possible d'écrire l'histoire des musiques de tradition orale ? In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe siècle. Tome 3. Musiques et cultures* (137-162). Paris : Actes Sud, Cité de la Musique.

Schacter, D. (Ed.). (2003). *Science de la mémoire. Oublier et se souvenir*. Paris : Odile Jacob.

Terrien, P., Leroy, Jean-Luc (2012). *La voix et l'Education musicale. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (II)*. Paris : L'Harmattan

Tripier-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. Thèse doctorat : Musicologie. Sciences de l'éducation : Université de Toulouse-Le Mirail.

Tripier-Mondancin, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris : L'Harmattan.

Tripier-Mondancin, O. (2011). L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales. In J.-L. Leroy, Terrien, Pascal (Ed.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (125-138). Paris: L'Harmattan.

Tripier-Mondancin, O., Maizières, F. (2012, 22 au 24 novembre). Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en éducation musicale en France. Paper presented at the *L'apprentissage de la musique : son apport pour la vie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle*, Centre des congrès de Québec, Québec, Canada.

## Sources

Arrêté du 9-7-2008, JO du 5-8-2008, BO spécial n°6 du 28 août 2008. Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. Paris.

MEN, Dgesco (2012). Patrimoine et chanson. Séminaire national. Le Hall de la chanson.

## Webographie

<http://www.eduscol.education.fr>.

<http://www.francofolies.fr/educ/edition/enfants-zique.html>

<http://www.cndp.fr/musique-prim/toutes-les-actualites/actualite/article/chansons-prim-un->

<http://www.touspourlamusique.org/>

<http://www.chansons-education.fr/>

<http://www2.cndp.fr/secondaire/bacmusique/>

---

[1] En 1920 sont publiées les instructions des écoles primaires supérieures dont nous considérons qu'elles sont les prémices des futurs collèges généralistes qui seront gratuits à partir des années 1930.

[2] D'après les travaux de Gauthier (2011), on peut en effet qualifier ces programmes de *curricula* (au sens anglo-saxon de la sociologie du curriculum), car même s'ils sont rédigés selon la perspective disciplinaire des savoirs à enseigner (ceux de l'éducation musicale) et

qu'ils sont tournés vers un idéal plutôt que sur une effectivité des apprentissages, il n'y a qu'un seul texte pour les quatre ans du collège et non pas un texte par niveau.

[3] A l'aide de tropes, version 8.3.0, logiciel dédié à l'analyse du discours, développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (Ghiglione, & Matalon, 1985).

[4] Lieu institutionnel (comme les groupes d'experts de conception des programmes) placé entre société et école.

[5] Nous renvoyons à la thèse pour le détail de ces répertoires.

[6] Le questionnaire a été élaboré et mis en ligne sur Internet à l'aide de l'application Lime Survey<sup>®</sup>. Les correspondants TICE musicaux des quatre académies se sont chargés de la diffusion du lien.

[7] A ce sujet, nous avons mené 23 observations filmées suivies par des entretiens individualisés entre 2005-2006. Nous y ferons référence ponctuellement.

[8] Chanson française de 1945 à nos jours, chanson française de 1900 à 1945, chanson anglo-saxonne du XXe siècle, répertoire savant de 1945 à nos jours, répertoire savant de 1900 à 1945, répertoire savant romantique, répertoire savant du XVIIIe, répertoire savant baroque, répertoire savant de la Renaissance, répertoire savant du Moyen Âge, jazz, répertoire traditionnel qui n'est pas français, autre répertoire (question ouverte développée par la suite).

[9] Dans le domaine de la chanson française quels AUTEURS, COMPOSITEURS, INTERPRETES faites-vous chanter à vos élèves ? (Réponses en éventail à cocher multiples et question ouverte : autres ACI).

[10] Dans le domaine de la chanson française quels sont les interprètes dont vous faites chanter les chansons ? (éventail ouvert)

[11] Dans le domaine de la chanson française, quels sont les groupes français dont vous faites chanter les chansons ? (éventail ouvert)

[12] Dans le domaine de la chanson et de la variété autre que française, comme par ex. la chanson et la variété anglo-saxonne, quels sont les auteurs / compositeurs / interprètes / groupes que vous faites interpréter à vos élèves ?

[13] 60 enseignants questionnés dans trois académies différentes.

[14] Ce processus consiste à répartir des éléments dans des classes. L'exemple le plus représentatif d'une catégorie est retenu pour l'analyse.

[15] Nous avons pour des raisons de lisibilité mis le jazz en dehors du répertoire savant d'autant, que suivant les périodes de jazz, la discussion sur son rattachement au « populaire » ou au « savant » est loin d'être tranchée.

[16] D'après des données recueillies en entretien ou lors des *focus group*, nous entendons comme faisant partie du répertoire savant, par exemple, *Va pensiero, extrait de Nabucco de*

Verdi, *L'air du marin*, *Come away de Purcell*, *l'air d'Orféo*, *Vi ricorda* tiré de *l'Orfeo de Monteverdi*, *La cavatine de Barberine L'ho perduta* extrait de l'opéra *Le nozze di Figaro*, *l'air de Don Giovanni Deh, vieni alla finestra* extrait du *Don Giovanni de Mozart* (données recueillies lors d'entretiens).

[17] La statistique du « meilleur rang moyen » permet d'évaluer le potentiel d'une donnée à représenter l'échantillon auquel elle appartient : c'est la donnée qui a le plus petit rang moyen (la plus proche de 1) qui est la plus représentative de l'échantillon des enseignants qui ont répondu (De Runz et al., 2007).

[18] L'effet de récence sur les derniers éléments de la liste, par contre, ne s'observe pas.

[19] Ces données n'ont encore l'objet d'aucune exploitation.

[20] Les ACI nés entre les années 1915 et 1945, environ, sont regroupés dans cette catégorie. Plus précisément les auteurs que nous classons sous l'étiquette « rive gauche » sont nés entre 1915 et 1930, tandis que les ACI du mouvement « yéyé » mais aussi ceux qui incarnent la nouvelle contestation liée à l'année 1968 sont nés dans les années 1930-1945.

[21] Terme inspiré au sociologue Edgar Morin en raison de son équivalent *Yeah* placé généralement en fin des morceaux des groupes de rock américains, médiatisés en France à partir des années 1958.

[22] Même si un ACI comme Le Forestier dit l'avoir été bien malgré lui, par le hasard d'une chanson, *Parachutiste* (interview France 2, avril 2013).

[23] Nous ajoutons le prénom afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur le patronyme.

[24] *Prélude en mi mineur n°4* de Chopin emprunté dans la chanson *Jane B*.

[25] 3<sup>ème</sup> mouvement de la 3<sup>ème</sup> symphonie de Brahms emprunté dans *Baby Alone*.

[26] *La chanson de Solveig* de Grieg empruntée dans *Lost Song*.

[27] 1<sup>er</sup> mouvement de la *Symphonie du Nouveau monde* de Dvorak, emprunté dans *Initial BB*.

[28] *Romance* de la suite du *Lieutenant Kijé*, Prokofiev.

[29] L'analyse de la variance permet de savoir si une ou plusieurs variables dépendantes (à expliquer comme les choix, les critères de choix, les genres choisis, les compositeurs..) sont en relation avec une ou plusieurs variables indépendantes ou explicatives (elles ont un nombre limité de valeurs comme le sexe, l'académie, le type de collège, le nombre d'années d'enseignement). « On compare les moyennes à l'intérieur et/ou entre les échantillons. L'Anova concerne le test d'hypothèses sur des moyennes » (Kinnear, Gray, 2005, p. 199).

[30] Chanson chantées et jouées, dans le cadre familial, avec des amis, des copains, dans le cadre de groupes, de chorales, d'associations, etc.

[31] Dans l'ordre décroissant, Gainsbourg, Nougaro, Berger, Renaud, Brassens, Goldman, Fugain, Souchon, Salvador, Zazie, Balavoine, Fersen, Lapointe, Le Forestier, Cabrel, Ferrer, Aubert, Voulzy, Bénabar, Brel, Dutronc, Higelin, Manu Chao, Ferrat, Lavilliers, Sheller, Vian, Trenet, Barbara ...

[32] Noah, Piaf, Ridan, Mitchell, Montand, Birkin, Ruiz, Halliday, Moreau, Chedid, Bourvil, Kaas ...

[33] Téléphone, Zebda, Indochine, Noir Désir, Tryo, Louise Attaque, Kyo, La Mano Negra, Manau, Try Yann, Mickey 3D, les Fabulous Troubadours, Sinsemilla, Pow Wow, les Frères Jacques...

[34] Implicite, car la question du statut de l'œuvre (chef-d'œuvre) ne préoccupe pas ces enseignants.

[< 381 - La formation doctorale entre indépendance et autonomie : quelle autoformation pour les jeunes chercheurs ?](#) [haut](#) [392 - Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants >](#)

- 
- [Ajouter votre communication](#)
- [Version imprimable](#)
- 



## Rechercher

Chercher dans ce site :

## Mon inscription

- [Gérer mes justificatifs en ligne](#)
- [Modifier ma fiche d'utilisateur](#)

- [Me déconnecter](#)

## Utilisateurs en ligne

Il y a actuellement *1 utilisateur* et *2 invités* en ligne.

### Utilisateurs connectés

- [Odile Tripier-M...](#)

Built on COD, the open source [conference and event management solution](#).

Pour nous contacter, merci d'utiliser [notre formulaire de contact](#).

Modified [Bartik](#) Drupal 7 theme, designed by Jen Simmons. Backported by [Leow Kah Thong](#).